



Huhtala Laura

Miten haastava käytös näyttäytyy varhaiskasvatuksen valossa?

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Miten haastava käytös näyttäytyy kasvatuksen valossa (Laura Huhtala)

Kandidaatin tutkielma, 34 sivua

elokuu 2020

Tämä laadullinen tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena sosioemotionaalisesti haastavan käyttäytymisen näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa. Kirjallisuuskatsauksen tieteenfilosofisena perustana on käytetty kasvatustieteen ja kasvatustieteenfilosofien ja kasvatustieteenfilosofien ja kasvatustieteenfilosofien teorioita ja ajatuksia kasvatuksen ontologiasta, kasvatuksen eettisistä, ja moraalista filosofiasta, sekä kasvatuksen sosiologisesta näkökulmasta ja asenteista.

Tutkielman tarkoitus on tuoda ilmi, kuinka haastava käyttäytyminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen arjessa, sekä mikä voisi selittää haastavaa käyttäytymistä. Kirjallisuuskatsauksen aineistoksi on valikoitunut tutkimuksia, joissa varhaiskasvatuksen sosioemotionaaliset haasteet ovat esillä.

Tutkimuksessa tarkastellaan haastavan käytöksen, vuorovaikutuksen sekä kasvattajien asenteiden näyttäytymistä varhaiskasvatuksessa. Sosioemotionaalisten haasteiden tutkiminen varhaiskasvatuksen arjen valossa on merkittävää, koska integraatiosta johtuen erityistä tukea tarvitsevia lapsia on varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä enemmän. Ajankohtaisuutta lisää myös työn henkisen kuormittavuuden kokeminen.

Tutkimus osoittaa haastavaksi koetun käytöksen kuormittavan varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Haastavaksi koettu käytös ilmenee sosioemotionaalisina haasteina, kuten voimakkaina tunteenpurkauksina. Lisäksi haastava käytös näyttäytyy aikuisen kykenemättömyytenä lapsen sosioemotionaaliseen tukeen, kuten joustamattomuutena ja aikuisjohtoisuutena. Lisäksi eri menetelmien hajanaisuus ja arvoasetelmat, ja yhteiset normit vaikuttavat siihen, miten aikuiset vuorovaikuttavat lasten kanssa ja ovatkin itse osana luomassa kuormittavia tilanteita.

Haastavan käytöksen näyttäytymistä selittää se, että hiljaisuutta ja kiltteyttä pidetään yhä normina ja oikeana, jolloin jotenkin muutoin käyttäytyvää lasta pidetään haastavana. Asenteet näyttäytyvät haastavien tilanteiden kokemuksen taustalla.

Tämän laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaa monipuolinen aineistoon perehtyminen, sekä sen peilaaminen tieteenfilosofiseen ja –sosiologiseen teoreettiseen viitekehykseen.

Avainsanat: kasvatustiede, sosioemotionaalinen kehitys, sosioemotionaalinen haaste, vuorovaikutus, asenteet

Sisällys

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	6
2.1	Mitä kasvatusta on? Kasvatuksen filosofinen pohdinta, ontologia, tietoteoria ja moraalietiikka	6
2.2	Sosiologinen näkökulma, asenteet, instituutionaalisuus, ennakkoluulo.....	10
2.3	Varhaiskasvatuksen käsitteitä	14
3	Tutkimustehtävä	16
4	Tutkimusmenetelmä ja aineisto	17
4.1	Tutkimusmenetelmä	17
4.2	Tutkimuksen aineisto	18
5	Tutkimuksen tulokset.....	20
5.1	Haastavan käytöksen näyttäytyminen varhaiskasvatuksessa	20
5.2	Vuorovaikutuksen näyttäytyminen	21
5.3	Vuorovaikutuksen näyttäytyminen haastavissa kasvatustilanteissa	22
5.4	Kasvattajien asenteiden näyttäytyminen	24
6	Johtopäätökset	27
6.1	Miten haastava käytös näyttäytyy kasvatuksen valossa?	27
6.2	Mikä voisi selittää haastavan käytöksen näyttäytymistä?	28
7	Lähteet.....	32

1 Johdanto

Tutkimukseni teeman valinta oli melko helppo, koska tämä teema on pohdittanut minua ennen hakeutumistani opiskelemaan varhaiskasvatusta. Tutkimusaiheeni pohjautuu omiin pohdintoihini varhaiskasvatuksen lastenhoitajana. Varhaiskasvatuksen arjessa kohdataan sosioemotionaalisen tuen tarvetta päivittäin, kuten, voimakkaina tunteen purkauksina, aggressiivisuutena tai vetäytymisenä (Ahonen, 2015). Sosioemotionaalisen tuen tarve haastaa varhaiskasvattajan vuorovaikutustaitoja.

Aineistoni tarkoitus on tuottaa tieteelliseen keskusteluun tietoa kasvatuksesta kirjallisuuskatsauksen valossa haastavien kasvatustilanteiden näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa ylipäätään ja herättää keskustelua siitä, kuka määrittelee haastavuuden ja voiko aikuinen olla vaikuttamassa haastavuuteen?

Tutkimuskysymykseni on: **1.miten haastava käyttäytyminen näyttäytyy varhaiskasvatuksessa?** Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka toteutan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Sosioemotionaalisia haasteita voidaan kuvata käytöksenä, joka toistuu, sekä on itselleen ja ympäristölleen epämiellyttävää (Squires ja Brider, 2007). Pihlaja (2018) kuvaa, sosiaalisemotionaalisesta haasteesta puhuttavan silloin, kun sosiaaliset- ja tunne-elämän taidot poikkeavat ikätasosta. Käytös siis koetaan haastavana ainakin ympäristön toimesta.

Tutkimusaiheeni on ajankohtainen yhteiskunnallisesti, koska integraatio on lisännyt erityistä tukea tarvitsevien lasten määrää varhaiskasvatusryhmissä (Ahonen, 2015). Menossa on esimerkiksi opetushallituksen rahoittama Rinnalla –hanke, jossa taiteen keinoin halutaan puuttua sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen. Lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstön lisääntyvät työssäjaksamisen haasteet on paikannettu koskemaan puutteellista tietotaitoa haastavasti käyttäytyvien lasten osalta (Ahonen, 2015). Myös haastavuuden tunteet ja kasvattajan kokemus haastavuudesta ovat nousseet tutkimuksissa esille ja erityisesti aloittelevalla opettajalla (Tahkokallio, 2014).

Tutkimukseni toisessa luvussa avaan keskeisiä teorioita ja käsitteitä. Teoreettinen viitekehys koostuu kasvatuksen tieteenfilosofisen ontologian pohdinnasta, sosiologisesta näkökulmasta, sekä varhaiskasvatuksen käsitteistä sosioemotionaalsiin haasteisiin liittyen. Seuraavassa luvussa paneudun tutkimukseni tehtävään ja tutkimuskysymyksiin. Neljännessä luvussa käyn läpi kirjallisuuskatsauksen tutkimusmenetelmää ja tutkimuksen aineistoa. Viides kappale

esittelee tutkimustulokset neljästä eri näkökulmasta, haastavan käytöksen näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa, vuorovaikutuksen näyttäytymisestä varhaiskasvatuksessa, vuorovaikutuksen näyttäytymisestä varhaiskasvatuksen haastavissa tilanteissa ja kasvattajien asenteiden näyttäytymisestä. Kuudes luku käsittää johtopäätökset ja pohdinnan.

2 Teoreettinen viitekehys

Avaan seuraavaksi tutkimukseni viitekehysten teorian ja avainkäsitteet. Tutkimukseni viitekehys pohjautuu kasvatustieteelliseen teorialähtökohdasta tarkastellen ontologisesti kasvatuksen ajatusta Immanuel Kantin kasvatustieteen ja moraaliopin kautta, sekä eräiden suomalaisten kasvatustieteilijöiden kasvatustieteen, päämääränä saavuttaa kasvatustieteellisen teoreettisen pohdiskelun kautta vastaus deskriptiiviseen kysymykseen, mitä kasvatustiede on. Sosiologisesti näkökulmasta teoreettinen viitekehys keskittyy pohtimaan ja ymmärtämään asenteiden ja vuorovaikutuksen merkitystä kasvatustoiminnassa. Viimeisessä kappaleessa avaan varhaiskasvatustieteen käsitteistöä sosioemotionaaliseen kehitykseen liittyen.

2.1 Mitä kasvatus on? Kasvatuksen filosofinen pohdinta, ontologia, tietoteoria ja moraalietiikka

Kasvatustieteessä kasvatusta voidaan ajatella katsottavan joko minästä lähtöisin oleva maailmaa muokkaava persoona, tai maailman muokkaamaan ihmiskäsitykseen, päätyen realismiseen käsitykseen (Kalli, 2005). Ahosen ja Roosin (2019) mukaan moni ammattikasvattaja edelleen perustaa kasvatusajatuksena ja arvonsa siihen, miten omassa lapsuudessa on toimittu. Tämä näyttäytyy esimerkiksi emootioiden kautta, jos omia tunteita ei lapsena ole siedetty, voi olla aikuisenakin vaikea sietää lapsen tunteen purkauksia (Ahonen ja Roos, 2019). Kasvatusta on jäsennelty erilaisiksi teorioiksi, joiden pohjalta käsitystä kasvattamisesta rakennetaan (Paalasmaa, 2016).

Voiko kasvatustieteen pohjalta muodostaa yleispätevän käsityksen kasvatuksesta? Puolimatka (2010) esittelee Diltheyn ajatusta kasvatuksen yleispätevyyden mahdottomuudesta. Puolimatkan mukaan Dilthey perustelee näkemystään siitä, että ei voida muodostaa yleispäteviä arvotietoja, sekä eri aikakausina elämän päämäärät käsitetään eri lailla. Puolimatka toteaa kuitenkin, että yleispäteviä arvonäkemyksiä täytyy olla siitä näkökulmasta, miten ihmistä kohdellaan. Kivelän (2004) mukaan Henrichin näkemys kasvatuksesta liittyy vahvasti maailmasuhteeseen ja siihen, että sivistyäksemme meidän täytyy olla maailmasuhteessa. Eri maailmankatsomukset ja ihmiskäsitykset muuttavat yleispätevien arvokäsitysten luonnetta, toteaa Puolimatka (2010). Ennen kaikkea kasvatuksen keskeinen kysymys on hyvinvoinnin määrittelyssä (Puolimatka, 2010). Kivelä (2004) kuvaa, kuinka juuri tämän maailmasuhteen ansiosta myös kasvatusta voi tapahtua, sillä kasvavalle ihmiselle kasvatusta on osa perustavaa maailmasuhdetta, jonka avulla empiirineen määräytyneisyys suuntaa spontaanisuutta ja

määrittää Minän toiminnan ja olemisen muotojen toteutettavuutta. Puolimatka (2010) pohtii kasvatuksen kysymystä kasvamaan saattamisen ja ohjauksen pohjalta.

Voimme määritellä kasvatusta erilaisista näkökulmista. Immanuel Kantin mukaan ihminen tulee ihmiseksi kasvatuksen kautta (Kivelä, 2004). Kantin filosofiassa kasvatuksen tehtävä nähdään ihmiselle ominaisen potentiaalisen järjen käytön mahdollistajana (Kivelä, 2004). Ojakangas (2001) valitsee painotukseksi välittämisen ja erityisesti koti tärkeimpänä kasvatuksen ilmenemänä. Paalasmaa (2016) taas kuvaa selkeästi, että kasvamista on joka ympäristössä, niin kotona, kuin koulussakin. Kant näkee yksittäisenkin ihmisen kasvatuksen suhteessa koko ihmiskunnan sivistykseen, sillä tähtäimessä on aina parempi tulevaisuus, vaikkakin se edellyttäisi kasvattamista paremmin, mitä historiassa on kasvatettu (Kivelä, 2004).

Se, mitä kasvatuksessa tavoittelemme, heijastaa käsitystä elämäntarkoituksesta (Puolimatka, 1995) Vapaus -käsitettä voidaan avata teorioiden valossa. Kantin mukaan ihminen siis tulee ihmiseksi kasvatuksen kautta, mutta on kuitenkin syntyessään jo ihminen ja näin ollen vapaa (Kivelä, 2004). Itseoppinut filosofi Rousseau kirjoittaa ylisuojelevuuden näkökulmasta perustellen vapauden tunteen aiheuttaman mielihyvän korvaavan putoamisesta, kaatumisesta tai muista kolhuista johtuvasta harmista (Paalasmaa, 2016).

Kasvattajan tehtävänä on auttaa lasta saavuttamaan tavoite, jota ihannoidaan (Puolimatka, 1995). Kivelä (2004) kuvaa kasvatuksen olevan nähty keinona, jolla yksilöitä kasvattamalla saadaan yhteiskunnallinen valistusprosessi. Arvot ohjaavat sitä suuntaa, mihin kasvatuksessa mennään (Puolimatka, 1995). Arvojen lisäksi ennakkoluulomme ja asenteemme vaikuttavat siihen, mitä pidämme tärkeänä ja jopa itsestään selvänä (Helkama, ym., 2020). Modernia pedagogista traditiota leimaava pedagogiseksi paradoksiksi nimetty argumentointitapa on saatu samalla syntymään (Kivelä, 2004). Pedagoginen paradoksi on peräisin Immanuel Kantin pedagogiikasta, jossa pohditaan, kuinka muokataan vapautta pakolla (Kivelä, 2004). Puolimatka (2010) kiteyttää kasvatuksen sisällöksi arvonäkökulman, tiedollisen näkökulman ja menetelmällisen näkökulman. Kallin (2005) mukaan tieteenfilosofisesti puhutaan realismista, kun pohditaan teoreettisesti ihmisten tietoisuudesta riippumattomien olioiden luonnetta. Kasvattaja ei tiedä, mistä kasvatettavan elämäntarkoitus lopulta löytyy, mutta kasvattaja kehittää lapsen kielellisiä valmiuksia, loogista ajattelua, vuorovaikutustaitoja, esteettisiä elämyksiä ja moraalista tietoutta (Puolimatka, 2010). Filosofisessa keskustelussa konstruktivismin mukaan ontologisesti pohditut oliot ovat ihmisen luomia aina jossain suhteessa (Kalli, 2005).

Kasvattajan käyttöteoria määräytyy eetoksen käsitteen avulla, eli käytännössä tapoja ja pyrkimyksiä, joista realistiseen pyrkivä kasvattaja johdattelee kasvatustaan jotain tiettyä modernia teoriaa kohti, tai konstruktivistisen käsityksen mukaan todellisuuden muodostumista uudestaan oppimisen edetessä (Kalli, 2005). Tynjälän, Heikkisen ja Huttusen (2005) mukaan voi olla sekä konstruktivisti, että realisti, sekä konstruktivisti voi olla tietoteoreettisesti, vaikka ontologisesti ei olisi. Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005 mukaan konstruktivistisella opetuksella voi olla realistinen ontologia.

Kasvatuksen voi luonnehtia olevan myös auktoriteettivaltaa, jolloin parhaaseen tulokseen voi päästä näyttämällä esimerkkiä (Ojakangas, 2001). Jean-Jacques Rousseau'n kasvatusteorioissa taas lapsuutta tarkastellaan vapaana, luonnosta lähtöisin olevana kasvatuksena (Paalasmaa, 2016). Kivelän (2004) mukaan ihmisen pakottaminen vapauteen on mahdollista, sillä jos ihmistä ei pakon avulla kasvateta tekemään päätöksiä, ei ihminen voi oppia käyttämään järkeään lajityypillisesti. Rousseau'n pedagogiikassa korostuu lapsuuden eläminen lapsuutena, ei päntätä liikaa tulevaisuutta varten, vaan ihmetellään luontoa ja ollaan lapsia, luonnon, ihmisten sekä ympäristön kasvattamana (Paalasmaa, 2016).

Kasvatuksen kurinpidon Kant ajattelee toimivan niin, että sen avulla mahdollistuu, että kasvava ihminen pääsee irti luonnon kausallisuudesta ja pystyy toimimaan itsenäisesti ja moraalisesti (Kivelä, 2004). Kasvatus voi siis olla autoritääristä vallan käyttöä, sillä kasvattajan ja kasvatettavan välillä vallitsee epäsuhta (Ojakangas, 2001). Rousseau ajattelee, että ihminen kasvaa luonnollisten edellytysten mukaan, mutta Kantin mielestä silloin ihminen jää eläimen tasolle (Kivelä, 2004). Puhutaan pedagogisesta paradoksista. Minkälaiset ovat pedagogiset keinot kasvattaa vapaa ihminen? Kasvatuksessa vaadimme kasvatettavalta jotain, mihin hän ei vielä pysty, mutta tulevaisuudessa pystyy (Kivelä, 2004). Kasvatuksessa olisi tärkeää erottaa omat realistiset tai konstruktivistiset ulottuvuutensa ja toimia niissä johdonmukaisesti (Kalli, 2005).

Kant on teoretisoinut pedagogista toimintaa vaikuttamisvaje ja ymmärtämisvaje -käsitteiden avulla (Kivelä, 2004). Autonomiasta tulisi Kantin mukaan kunnioittaa (Juujärvi, Myyry & Pesso 2007). Pedagogisen toiminnan yhteydessä voimme puhua ymmärtämisvajeesta, sillä kasvatettavalla ja kasvattajalla on erilaiset elämismailman kontekstit, ja kasvatettava puutteellisen kielellisen ja toiminnallisen kompetenssien vuoksi ei kykene aina ymmärtämään kasvattajan toimintaa, eikä myöskään ilmaisemaan omia toiminnan halukkuuksiaan (Kivelä,

2004). Paternalismi tarkoittaa sitä, kun ihmisen vapautta halutaan rajoittaa hänen parhaakseen (Juujärvi, ym., 2007).

Kantin filosofian mukaan valistuksen avulla saadaan pois päättämättömyys ja rohkeuden puute, päästen pois alaikäisyydestä (Kivelä, 2004). Kant määrittelee aikuistumisen ja järjen vapaan käytön moraalinormien omaksumiseen ja niiden tottelemiseen (Kivelä, 2004). Kantin mukaan on moraalisesti väärin toimia toista kohtaan, sillä lailla, toisin, kun toivoisi itselleen tapahtuvan (Juujärvi, ym., 2007).

Kantin kategorisella imperatiivilla voidaan puolustaa ihmisten tasa-arvoisuutta (Juujärvi, ym., 2007). Tiedostamisen myötä voimme muovata sosiaalisia päämääriämme (Juujärvi, ym., 2007).

Kant nostaa esille aikuisten olevan tärkeässä asemassa kehittämään omaa henkistä täysi-ikäisyyttään, koska se juuri edistää sivistysprosessia (Kivelä, 2004). Kantin mukaan on väärin esimerkiksi luvata lapselle palaavansa asiaan myöhemmin, koskaan palaamatta siihen kuitenkaan (Juujärvi, ym., 2007). Kant kuvaa kasvatuksen tehtäväksi luoda edellytykset autonomiselle ja vapaalle järjen käytölle (Kivelä, 2004). John Rawlsin hyvinvointiliberalistisen teorian mukaan ihmisen kannattaa ajatella omaa ja toisen etua (Vehmas, 2005). Kasvatus väline vapauteen, sivistyksen perusehto. Aikuisten asia on sukupolven kasvattaminen julkisen järjenkäytön piiriin (Kivelä, 2004). Kant kuvaa, ihmisen kasvavan ihmiseksi kasvatuksen kautta. Kuitenkin paradoksaalista on, että päämääränä on vapaus, mutta kasvatukseen tarvitaan Kantin sanoin, kuria, pakkoa ja kultivointia (Kivelä, 2004).

Kivelä (2004) kiteyttää subjektiviteetin ongelmaa subjekti ja persoona, käsitteiden avulla. Immanuel Kantin mukaan ihmisen ei tulisi joutua alistetuksi ihmisarvoaan alentavaan toimeen (Juujärvi, ym., 2007). Kivelä (2004) toteaa, että subjektiivisen vapauden rajoituksiin liittyy juuri persoonaan kohdistuvat odotukset, traditionaalisten toimintatapojen ja todellisuuden toimintamallien suhteissa (Kivelä, 2004). Kategorinen imperatiivi vastuullistaa ihmisen kohtelevaan toista vapaana (Juujärvi, ym., 2007). Kasvava määrittää itseään ja toimii suhteessa maailmaan subjektiviteettiin ja vapauteen perustuen (Kivelä, 2004). Kantin mukaan kasvatuksellisen vuorovaikutuksen avulla luomme kasvatettavaan pakkoa ilmaista subjektiviteetti mielekkäinä pidettyjen odotusten mukaan (Kivelä, 2004).

Yhteiskunnallisesta tasosta voidaan puhua pedagogiikassa sen näyttäytymisenä ”vallitsevan yhteiskunnalliskulttuurisen elämänmuodon ja yksilöllisten sivistysprosessien välisenä jännitteenä” (Kivelä, 2004). Pedagogiikassa välitetään siis arvokkaina pidettyjä

kulttuurisisältöjä, joita kuitenkin aikojen saatossa voidaan muovata vallitsevien käsitysten subjektiivisesta toiminnasta ja erilaisten motivoituneiden tulkintojen kautta (Kivelä, 2004). Sosiologi Bourdieun mukaan instituutioissa, kuten koulussa pedagogiikka piiloutuu niin sanotusti neutraaliuden taakse, sen kuitenkaan olematta sitä (Aittola, 2012). Kasvatusinstituutioissa kasvavat tuovat ilmi maailmantulkintojaan, toisaalta kasvatusinstituutioissa välitetään tosiksi ja oikeutetuiksi perusteltuja todellisuuden tulkintamalleja, sekä erilaisia persoonia koskevia odotuksia (Kivelä, 2004).

Kasvatuksen käsite on ristiriidassa vapaan subjektin käsitteen kanssa, koska kasvatus vaatii pakkoa ja auktoriteettivaltaa (Kivelä, 2004). On tärkeä huomata eetos, eli se, miten kasvatettava suhtautuu kasvatettavaan (Ojakangas 2001). Ojakangas (2001) kuvaa, kuinka välittämistä ja huolehtimista on kuvattu jo antiikin kreikan aikana. Kantin filosofiassa pohditaan pakkoa, sekä valtaa kohtaamalla ongelma kasvatuksen pakosta ja päämäärästä (Kivelä, 2004). Kuinka tuottaa parempi yhteiskunta, jos kasvatettava kasvatetaan vallitsevan yhteiskunnan jäseneksi (Kivelä, 2004).

Kivelä (2004) on tutkimuksessaan pohtinut, miten autonomisen subjektin kehittymistä saadaan aikaan kasvatuksellisen vaikuttamisen avulla? Kivelän (2004) mukaan on ongelmallista, että kasvattajan pedagogiset intentiot ja niiden varassa tapahtuva toiminta jätetään tarkastelun ulkopuolelle näin ollen vuorovaikutteiset pedagogiset teoriat saavat kritiikin, jota myös Herbart on esittänyt subjektifilosofista ajattelumallia kohtaan. Kommunikaation vaikutuksesta omaa identiteettiään kokoava subjekti ei ulotu pedagogisiin toimenpiteisiin (Kivelä, 2004).

2.2 Sosiologinen näkökulma, asenteet, instituutionaalisuus, ennakkoluulo

Konstruktivismista voidaan käydä keskustelua epistemologisena paradigmana (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005). Bergerin ja Luckmanin konstruktionismi korostaa sitä, että ihmiset voivat muuttaa omalla toiminnallaan yhteiskuntaa (Aittola, 2012). Bergerin ja Luckmannin (1994) mukaan sosiologista ongelmaa pohditaan filosofisin ulottuvuuksin, sen todellisuuden pohtimisen perinteiden myötä. Todellisuuden sosiaalisessa rakentumisessa perehdyimme sen lisäksi sosiologisiin näkemyksiin. Berger ja Luckmann kuvaavat ihmisen luomaa ja ihmisiä luovaa yhteiskuntaa (Berger & Luckmann, 1994). Vehmaan (2005) mukaan konstruktio ajatus viittaa siihen, että ei ole yhtä totuutta, vain konstruktioita, jotka muovautuvat

sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämä teoria johtaa kysymykseen, miten oikeuttaa tai perustella jotain arvoa tai toimintatapaa (Vehmas, 2005).

Kasvattajina voimme ohjata oppimista konstruktivistisesti olemalla passivoimatta kasvatettavaa, mutta ei hyljätä silti opetusta (Tynjälä, ym., 2005). Max Schelerin mukaan opetuksen päämääränä on sellainen persoona, joka pystyy näyttämään oppimansa jotenkin aktien, eli esimerkiksi rakkauden, metafyyssisen ihmettelyn tai loogisen ajattelun keinoin (Salosaari, 2005).

Kasvatettava konstruoi saadun tiedon omasta näkemysmaailmastaan käsin, siksi luentojen lisäksi oppimistehtävät ovatkin hyvä lisä opetukseen (Tynjälä, ym., 2005). Bergerin ja Luckmannin käyttämiä käsitteitä ovat luonnollinen asenne, merkityksen rakentuminen ja elämysmaailma (Aittola, 2012). Tynjälän ym., (2005) mukaan konstruktivistisen opetuksen näkökulmia ovat kognitiivinen konstruktivismi, sekä sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta oppimisen ohjaus ja pragmaattinen näkökulma. He toteavat, että kognitiivisen konstruktivismin näkökulmasta kasvatusta näyttäytyy sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen korostamisena, yksilöllisten tiedon kehityksen kautta. Kognitiivisen konstruktivismin näkökulmasta tulkitsemme sisäisesti asioita, kuten miten tietyssä tilanteessa käyttäydytään, ja koska olemme erilaisia, näkemyksemme voivat olla erilaisia, kuin jonkin toisen (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005).

Habitus on sosiologi Bourdieun keskeisimpiä käsitteitä (Aittola, 2012). Max Schelerin konstruktivismissa persoonan käsitettä kuvataan yksilöllisestä persoonaa vastaavassa persoonallisessa maailmassa, ja subjektiivisuuden perustuvan ajatukseen millä tavoin maailma on olemassa jokaiselle persoonalle (Salosaari, 2005). Berger ja Luckmann pyrkivät tekemään teoreettisia havaintoja siitä, minkälaiset empiiriset prosessit ovat tutkittujen ilmiöiden takana, selvittämään siis tiedostamattomia säännönmukaisuuksia sosiaalisessa todellisuudessa (Aittola, 2012). Liimakka (2014) kuvaa Bourdieun teorioin joukkohabitusta, eli tiettyyn kategoriaan kuuluvien ihmisten samankaltaisia kokemuksia jostakin asiasta, kuten sairaudesta, terveydestä, vammasta.

Yksilöt siis sekä tuottavat sosiaalista maailmaa, sekä ovat sen tuotteita (Aittola, 2012). Seppälä ym., (2014) kuvaavat habituksen rakentavan yhteisöään entuudestaan tutulle, rakenteiden vahvistamiselle, uusintaen ja vahvistaen yhteistä yhteiskunnallista näkökulmaansa. Bourdieun teorian mukaan sellainen tieto, mitä pidetään itsestään selvytenä, mutta ei sitä ole, on doksa (Liimakka, 2014). Berger ja Luckmann (1994) puhuvat itsestäänselvyyksistä, jotka syntyvät

rutiinien ja tapojen kautta. Se muodostaa institutionaalistumisen, ihmisten on helppo jakaa tehtäviä ja töitä ja toiminta saa pysyvyyttä (Aittola, 2012). Esimerkiksi asenteet näyttäytyvät Bourdieun doksan käsitteen kautta, pidämme jotain itsestäänselvänä ja jotain outona (Seppälä, ym., 2014). Scheler ajattelee arvojen saavan konkreettisen muodon tietämisen näkökulmasta persoonassa (Salosaari, 2005).

Lapsuudessa eletään primaarisosialisaatiota (Berger & Luckmann, 1994). Primaarisosialisaatiossa opitaan Bergerin ja Luckmannin mukaan vanhemmilta (Aittola, 2012). Esimerkiksi varhaiskasvatus on kuitenkin lisännyt lapsuudessa tapahtuvaa yhteiskunnan primaarisosialisaatiota (Aittola, 2012). Asiat, joita pidämme totena, ovat luotuja ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa (Berger & Luckmann, 1994).

Yhteiskuntaan kasvetaan omaksumalla sosiaalinen todellisuus subjektiivisena kokemuksena (Aittola, 2012). Kantin kategorista imperatiivia voi kritisoida siitä, että se ennemmin esittelee ihannetta, olematta täysin mahdollista (Juujärvi, ym., 2007). Emme voi muokata luontoa sellaiseksi, että pyörätuoli kulkisi hiekkarannalla, tai suolla vaivattomasti, tai emme voi antaa sellaista työtä lukutaidottomalle, jossa viestintä kirjoittamalla on ehdotonta. Sosiokonstruktivismissa, kuten sosiokulttuurisissa teorioissa yleensä, ajatellaan tiedon syntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005). Todellisuuden pohtiminen perustuu sen pohtimiseen, mikä on todellista kenellekin, lapsen todellisuus, vai aikuisen todellisuus (Berger & Luckmann 1994).

Sosiokonstruktivismissa potentiaalinen kehitys tapahtuu jonkun osaavan henkilön, kuten kasvattajan, avustuksella (Tynjälä ym., 2005). Legitimaation käsitteen myötä Berger ja Luckmann kuvaavat sosiaalisen todellisuuden muodostumista tiedon ja ideologioiden yhteiskunnallisesta vaikutuksesta (Aittola, 2012). Dialogien ja merkitysneuvottelujen avulla huomaa erilaisia ajatusmalleja ja sosiaalista vuorovaikutusta esimerkiksi projektioppimisen pohjalta (Tynjälä ym., 2005).

(Tynjälä ym., 2005) kuvaavat, että pragmatismissa opetukseen ja ohjaukseen löytyy viitteitä Kantin kasvatustajatuksista. Pragmaattisessa kasvatuksessa on päämäärä, joka ohjaa sitä kohti ihmisen toimintaa uskomusten avulla (Tynjälä ym., 2005). Toiminnan ja ajattelun vuorovaikutuksessa syntyy ja muovautuu uusia käsitteitä (Tynjälä ym., 2005).

Varhaiskasvatusta suomessa ohjaa lakisääteinen asiakirja, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018). Varhaiskasvatuksen tulee vastata lasten hyvinvoinnista ja tukea

perheiden kasvatusta yhteistyössä (OPH, 2018). Moraalia voidaan Gilliganin teorian mukaan tulkita oikeudellisesta ja huolenpidon näkökulmasta (Juujärvi, 2006). Edellytyksen kasvulle ja kehitykselle tulisivat olla yhdenvertaiset ohjaavan asiakirjan myötä (OPH, 2018). Ammattilaisena työskenneltäessä huolenpidon näkökulma korostuu (Juujärvi, 2006).

Pihlaja ja Viitala (2018) viittaavat tekstissään Alila ja Ukkonen-Mikkolaan (2018) varhaiskasvatuksen olevan pedagogista, institutionaalista ja ammatillista toimintaa, pohjautuen vuorovaikutukseen aikuisen ja lapsen välillä. Pihlaja ja Viitala (2018) tuovat esiin leikin merkityksellisuuden ja sen ymmärtämisen varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen arvioinnilla on tarkoitus parantaa varhaiskasvatuksen laatua, myös henkilöstön ammattitaidon kohdalla (Vo 2019)

Mitä ovat sosioemotionaaliset haasteet?

Ahonen määrittelee (2015) haastavan käyttäytymisen tarkoittavan käyttäytymistä aggressiivisesti, vetäytyvästi, uhmakkaasti, levottomasti tai saamalla voimakkaita tunteenpurkauksia. Suhtaudun kriittisesti ”haastava” sanan käyttöön, koska se luo automaattisesti negatiivisen ilmapiirin ja jättää tulkittavaksi sen, kenen mielestä käytös on haastavaa. Viitala (2014) jaottelee sosioemotionaalisesti haasteellisen käytöksen ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneeseen käytökseen, josta mainitsee ulospäin suuntautuvan käytöksen, eli tottelemattomuuden ja aggressiivisuuden olevan hankalampi hoitaa. Viitala (2014) kuvaa Thomas ja Loxleyn (2007) ajatusta siitä, miten vika nähdään liian usein olevan lapsessa, vaikka syy lapsen käytökseen olisi kasvatuksessa. Eli haastava käytös voi olla myös sitä, että lapsi ei osallistu, ei kerro ajatuksiaan, ei ehkä kommunikoi selkeästi. Viitala (2014) kritisoi näkökulmaa, jossa pulma nähdään usein keskittymällä lapseen, eikä huomioida kontekstia ympärillä. Tästä voi päätellä vuorovaikutuksen laadun kasvatustilanteissa vaihtelevan. Mutta miten voi saada hermostuneen kasvattajan rauhoittumaan ja näkemään asian lapsen näkökulmasta?

Sosioemotionaaliset haasteet ovat merkityksellisiä sosioemotionaaliselle kompetenssille, koska haastavasti käyttäytyvä lapsi tulee usein torjutuksi ja tätä kautta ei saa hyviä vertaisvuorovaikutussuhteita (Viitala, 2014). Sosiaalisemotionaalisista haasteista kärsivän lapsen itsetunto on koetuksella (Pihlaja, 2018). Ahonen (2015) kuvaa lapsen sosiaalisen ympäristön merkitystä sosioemotionaalisille haasteille tärkeäksi. Lisäksi temperamenttityypillä on vaikutusta Ahosen (2015) mukaan. Varhaiskasvatuksessa on olennaista tunnistaa tämän

kehitysalueen ongelmat ja antaa tukea ja apua vaikuttamalla myönteisesti lapsen kasvu ympäristöön, toteaa Pihlaja (2018).

Viitalan (2014) tutkimuksessa selvisi, että varhaiskasvatusryhmässä oltiin lähempänä integraatiota inklusion sijasta. Viitala (2014) perustelee näkemyksensä sillä, että haastavasti käyttäytyvän lapsen odotettiin sopeutuvan heidän järjestelmäänsä sen sijasta, että ympäristö olisi ollut valmis muokkautumaan koko ryhmän tarpeisiin. Varhaiskasvattajan empatia lasta kohtaan on erittäin tärkeä taito (Ahonen, 2017). Ahonen (2015) nostaa esiin sosiaalisen konstruktionismin näkökulman avaten sitä Bergerin ja Luckmanin (1966) ajatuksin sosiaalisesta arkielämän todellisuudesta, jossa me huomaamattamme tyypitämme ihmisiä esimerkiksi mieheksi, tai asiakkaaksi ja selitämme hänen käytöstään tyypityksemme kautta. Tämä pätee myös kasvatuksessa, jossa selitämme lapsen käyttäytymistä tulkintamme perusteella, näin ollen voisi väittää, että varhaiskasvattaja on osana luomassa haastavia tilanteita varhaiskasvatukseen (Ahonen, 2015)

2.3 Varhaiskasvatuksen käsitteitä

Sosiaalisemotionaalinen kehitys

Sosiaalis- emotionaalisen kehityksen voi kuvata olevan vuorovaikutukseen, tunteisiin ja kanssakäymiseen liittyvää inhimillistä kasvua (Pihlaja, 2018). Ahonen (2015) tuo esille temperamenttipiirteet osana tunnekehitystä. Temperamenttipiirteet ovat ikään kuin tapa käyttäytyä (Ahonen, 2015). Sosiaalis-emotionaalisella kehityksellä tarkoitetaan sitä kehitystä, jonka avulla lapsi opettelee hallitsemaan tunteitaan ja käyttäytymistään (Pihlaja, 2018). Sosiaaliseseen kehitykseen kuuluu kyky tuntea empatiaa (Ahonen, 2015).

Sosiaalisemotionaaliset taidot ja - kompetenssi

Sosioemotionaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi ovat kaksi eri käsitettä, mutta Ahosen (2015) mukaan osiltaan tarkoittavat samaa. Kompetenssi on subjektin oma ominaisuus, joka tekee mahdolliseksi toimia tietyllä tavalla. Kompetenssi ei ole päällepäin mitattavissa, mutta se voidaan havainnoida käytöksestä (Pikkarainen, 26.03.2019.) Kompetenssi käsitteen voi ajatella niin, että joku tulee valmiiksi, sitten siirtyään seuraavaan tavoitteeseen (Ahonen, 2015). Sosiaaliset taidot ovat kuitenkin osa elinikäistä oppimista, eikä näin ollen kukaan tule valmiiksi (Ahonen, 2015). Viitala (2014) kuvaa Poikkeuksen, 2011 mukaan sosiaaliseseen kompetenssiin

liittyvät itsesääätely- ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot, kiintymyssiteet ja osallisuuden sekä minäkuvan, itsetunnon, odotukset ja uskomukset.

Takala (2014) listaa sosiaalisemotionaalisiksi taidoiksi itsehallinnan, ihmissuhteiden hallinnan, sekä tietoisuuden itsestä ja toisista. Viitala (2014) kuvaa niin ikään emotionaalista kompetenssia elinikäiseksi oppimiseksi. Omien tunteiden ilmaiseminen, säätely ja ymmärtäminen ovat osa emotionaalista kompetenssia. Vuorovaikutteisuus toisen kanssa liittyy olennaisesti emotionaaliseen kompetenssiin (Viitala, 2014). Takala (2014) käsittelee emotionaalisten taitojen vaikutusta sosiaalisille taidoille kuvaten kyvyn tunteiden tunnistamiselle näyttäytyvän sosiaalisessa käytöksessä. Tunteiden säätelytaito liittyy käytöksen kehittymiseen, joka paranee vuorovaikutuksen avulla (Takala, 2014).

Itsesääätelytaito

Ahonen (2015) kuvaa itsesääätelytaidon liittyvän merkittävästi sosiaalisemotionaalisten taitojen hallitsemiseen. Lapsi, joka harjoittelee vielä tunteidensa itsesääätelyä, ajautuu aika-ajoin voimakkaaseen tunnemyrskyyn (Ahonen, 2017). Sosiaalisemotionaaliset vaikeudet kuuluvat kasvuun ja kehitykseen, mutta jos ongelma tulee silloin, jos se on toistuvaa ja voimakasta tai vaimeaa (Pihlaja, 2018). Itsesääätelytaitoa on tutkittu lapsen yksilöllisen kehityksen ja vuorovaikutuksen suhteesta ja ohjattujen oppimishetkien havainnoinnista (Kurki, 2017) Takala (2014) käsittelee tutkimuksessaan itsehallintaa.

Viitala (2014) tuo esille Colemanin ja Webberin jaottelun sosioemotionaalista tuentarvetta lähestyvistä kognitiivisista mallista, jossa haasteiden ajatellaan johtuvan vääränlaisesta kognitiosta ja itsesääätelytaidon kartuttamisella pyritään lisäämään ongelmanratkaisukykyä, emootioiden tunnistamista, sekä toisen asemaan asettumista.

3 Tutkimustehtävä

Viitekehyksessä kuvasin kasvatusta ylipäättään, mahdollisimman vähin oletuksin. Kasvatuksen kuvaaminen ja auki selittäminen tukevat kasvatusfilosofista ajattelua ja kysymyksen asettelua, tarkentaen näkökulmaa vuorovaikutukseen. Lisäksi kasvatussociologinen näkökulma auttaa avaamaan vuorovaikutteisuutta ja sosiaalisia päämääriämme ja varhaiskasvatuksen käsitteisteistön avaaminen sosioemotionaaliseen kontekstiin liittyen auttaa tutkimustulosten tulkinnassa.

Tutkimuksellinen vaikuttavuus aloitetaan jo valitsemalla tutkimuskysymys, sekä samalla viestin jotain arvostamaani (Ronkainen, 2014). Eli pelkällä kasvatuksen tutkimuskysymyksen asettamisella viestin jo jotain arvoa kasvatuksestani. Aiemmin tehtyjen tutkimusten perusteella on tutkittu lapsen käyttäytymistä, sekä aikuisen sitoutumista vuorovaikutukseen (Ahonen, 2015, Viitala, 2014). Sosioemotionaalisia haasteita on tutkittu eri näkökulmista, mutta haastavan käyttäytymisen näyttäytymistä kasvatuksen näkökulmasta ei ole vielä tutkittu. Mitä voimme päätellä kasvatuksesta ylipäättään sosioemotionaalisten haasteiden tutkimisen perusteella?

Päädyin rajaamaan aiheen käsittelyn kasvatuksen näyttäytymisen haastavan käytöksen näkökulmasta, koska se tuntui kandidaatin tutkielmaan sopivalta laajuudelta. Sopiva aiheenrajaus helpottaa opinnäytetyön aikataulutusta, sekä säästää hermoja (Hakala, J., 2017). Tarkoin laadittu tutkimuskysymys voi antaa vihjeitä aineistonkeruumenetelmästä, sekä analyysimenetelmistä (Valli, R. & Aaltola, J. 2015). Tutkimuskysymykseni on kuvaileva, haluten tietää miten jokin asia näyttäytyy. Tutkimusprosessissa kirjallisuuskatsaus nivoutuu johtopäätöksissä kasvatusfilosofiseen ja kasvatussociologiseen teoreettiseen, analyttiseen pohdintaan tutkielman teoreettisen viitekehysten kautta.

4 Tutkimusmenetelmä ja aineisto

4.1 Tutkimusmenetelmä

Koska tutkimusaiheeni käsittelee haastavan kasvatuksen näyttäytymistä aiempien tutkimusten perusteella, tutkimusmenetelmänä kuvaileva kirjallisuuskatsaus on luonteva. Tutkimus käsittelee kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin aiempia tutkimuksia haastavasta käyttäytymisestä varhaiskasvatuksesta, lapsen sosiaalisemotionaalisten taitojen tukemisesta, vuorovaikutuksen keinoista, sensitiivisyydestä, sekä myönteisyydestä (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsauksessa etsin, mitä aiheesta on kirjoitettu, sekä osallistun tieteelliseen keskusteluun omalta osaltani kuvaillen valitsemaani ilmiötä jäsentyneesti teoriaan peilaten (Kangasniemi, ym., 2013). Samalla saan vastauksen deskriptiiviseen kysymykseen, miten asiat kirjoittajien johtopäätöksissä ovat, sekä preskriptiivisiä ehdotuksia, miten asioiden tulisi olla. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa on tarkoitus saada mahdollisimman laaja kuva siitä, mitä tutkimusaiheestani on tutkittu ja sen kautta vastauksia tutkimuskysymykseeni (Salminen, 2011).

Tutkimuskysymykseni on: Minkälaisena kasvatus näyttäytyy lapsen haastavan käytöksen näkökulmasta? Tieteelliseen keskusteluun haluan tuoda sen, kenen näkökulmasta lapsen käytös on haastavaa, kuka määrittää käytöksen haastavaksi.

” Kvalitatiivisen tutkimuksen osalta vastaavuutta etsitään ihmisten käsityksiin, aikomuksiin ja sosiaaliin vuorovaikutusprosesseihin, jotka ovat tutkimuksen kohteena.” (Puolimatka, 2002). Kvalitatiivisen tutkimuskäsityksen mukaan lähtökohtana tutkimuksessani on kuvata todellista elämää (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2009). Tutkielmani tarkoituksena on kuvailla tutkimuskysymystä mahdollisimman laajasti, aiemmin tutkitun perusteella, tiivistäen aiemmin tehtyjä tutkimuksia, saaden aiheesta laajan kuvan, kirjallisuuskatsauksen keinoin (Salminen, 2011).

Koska tutkimuskysymykseni on kuvaileva ja tavoitteeni on purkaa ilmiötä, kasvatuksen näyttäytymisestä haastavan käytöksen näkökulmasta, käsittelen aineistoa monesta eri näkökulmasta (Hirsjärvi, ym., 2009). Analysoimalla tutkimustuloksia etsin vastausta tutkimuskysymykseeni. Lähtökohtana taitavalle päättelylle Vallin ja Aaltolan (2015) mukaan toimii menetelmäkirjallisuus. Teoreettinen viitekehys muotoutuu aiemmin tehtyjen tutkimusten perusteella, sekä ihmiskäsitykseni mukaan (Valli & Aaltola, 2015).

Tutkimukseni luotettavuutta takaan suorittamalla lähdeviittauksen tarkasti ja pyrkimällä olemaan käyttämättä toisen käden lähteitä. Pohdin laadullista tutkimusta tehdessäni totuutta ja sen paikkansa pitävyyttä Puolimatkan (2002) kuvaamien totuuden kriteerien mukaan pohtien raporttoimiani tuloksia, niiden luotettavuutta. Tunnen tutkimuskeskustelun periaatteet käsittäen, että tuottamani tieto on tosi, niin kauan, kuin väite kumoutuu (Pikkarainen, 2004). Kuvaan tutkimuksessani käytetyt menetelmät huolellisesti (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2009). Realistinen totuusteoria kuvaa totuuden määritelmää parhaiten, koska käyttämäni kieli kuvaa tutkimustulosteni todellisuutta (Puolimatka, 2002).

Tutkimukseni on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, ihmisiä ei siis tutkita haastattelun tai muin sellaisin keinoin, että tarvitsisin tietoon perustuvan suostumuksen. Pysin tutkimuksessani objektiivisuuteen, kirjoittaen, kuten lähdetutkimuksissa on sanottu. Kaikki kirjoittamani on kuitenkin omaa tulkintaani lähdekirjallisuudesta, jolloin minulla on vastuu avoimuuteen, ja raporttoimalla tutkimuksen tulos sellaisena, kuin se kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin näyttäytyy. Laadullisen tutkimuksen periaattein tarkastelen tulokset monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti, määäämättä etukäteen hypoteesia (Hirsjärvi ym., 2009).

Opinnäytetyö tutkimuksen osalta en törmää eettisiin päätöksiin, kuten Eskola ja Suoranta (2014) ne esittävät, tutkimuksesta tiedottamisen ja aineistonkeruuseen osallistumisen vaikutuksista tutkittavaan ympäristöön. Tutkimusaiheen ajankohtaisuuden ja tutkimuskentältä paikan löytymisen lisäksi, merkittävä tutkimusaiheeni hyödyttää itseäni aloittelevana tutkijana tutkimusmenetelmien ensimmäisenä sovelluksena, opinnäytetyönä (Valli & Aaltola, 2015).

4.2 Tutkimuksen aineisto

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on tieteellistä ja monipuolista. Olen valinnut aineiston mahdollisimman laadukkaasti vastaamaan tätä tutkimusongelmaa, pääsääntöisesti uutta tieteellistä tutkimusta käyttäen. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu väitöskirjoista, artikkeleista, sekä kasvatustieteen klassikkoteoksista sekä kasvatustieteen kirjallisuutta, sekä opetushallituksen materiaalista.

Aineistoa olen löytänyt tietokannoista, kuten Eric, Oula-Finnaja ProQuest. Tämä aineisto on valikoitunut kuvaamaan parhaiten sosioemotionaalisten haasteiden näyttäytymisestä varhaiskasvatuksesta ja siitä edelleen haastavien tilanteiden kokonaiskuvan näyttäytymiseen.

Aineisto antaa tietysti kuvan kirjallisuuskatsauksen keinoin vain näiden tutkimusten osalta, joten suhtaudun kriittisesti vain pienen otannan käyttämisestä erilaisten tutkimusten kirjossa ja tiedostan tämän aiheen tutkimusaukon olevan kandidaatin tutkielmaa laajempi kokonaisuus, jota voisi tutkia enemmänkin.

Viitalan (2014) väitöskirjatutkimuksen päätehtävä oli selvittää, millainen kuva haastavasti käyttäytyvistä lapsista muodostuu, sekä millaista heidän saamansa tuki on. Ahonen (2015) tutki varhaiskasvatuksen sosioemotionaalisesti haastavia kasvatustilanteita käsitellen kasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta niissä. Takalan (2014) väitöskirjatutkimuksessa tavoitteena oli terveyden edistäminen sosiaalisemotionaalisia taitoja arvioimalla ja kehittämällä liikunnan avulla, ja kehittää sosiaalisemotionaalisten taitojen arviointia. Kurjen (2017) tutkimuksissa selviää, miten luokassa ja avoimessa varhaiskasvatuksessa arkipäivän haasteissa vuorovaikutuksen vertaisprosessit ja itsesääätelykyky toimivat ja miten opettajat voisivat näitä prosesseja tukea.

Vuonna 2017 opetushallitus on laatinut raportin lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa (Määttä ym., 2017). Pursi (2019) tutki leikin näkökulmasta lasten keskinäistä, sekä aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa, keskittyen erityisesti aikuisen aktiivisesta osallistumisesta leikkiin. Pihlajan (2007) artikkelissa luodaan katsaus sosioemotionaalisen tuen tarpeessa oleviin lapsiin, siitä näkökulmasta, mitä ja miten henkilökunta heistä puhe viestii.

5 Tutkimuksen tulokset

Esittelen kirjallisuuskatsauksen tuloksia neljän alaotsakkeen kautta, kuvaten ensin haastavan käytöksen näyttäytymistä varhaiskasvatuksessa, sitten vuorovaikutuksen näyttäytymistä varhaiskasvatuksessa, sekä vuorovaikutuksen näyttäytymistä varhaiskasvatuksen haastavissa kasvatustilanteissa ja kasvattajien asenteiden näyttäytymistä aineiston mukaan. Jaottelu on perusteltua kirjallisuuskatsauksessa tyypillistä kuvailun rakentamista (Kangasniemi, ym., 2013).

5.1 Haastavan käytöksen näyttäytyminen varhaiskasvatuksessa

Kasvattajan kuvaileva lapsen haastava käytös koetaan uuvuttavaksi varhaiskasvatuksen arjessa (Ahonen, 2015). Viitala (2014) ottaa kantaa inklusiiviseen varhaiskasvatukseen pitämällä sitä sopivana sosioemotionaalista erityistukea tarvitsevan lapsen kasvatukseen, koska oppimisympäristössä tärkeää on huomata, jokainen vuorovaikutustilanne oli se lasten keskinäinen, tai lapsen ja aikuisen välinen, mahdollisuutena lapsen kehityksen ohjaamiseen. Haastavaksi koettu lapsi voi saada negatiivisen vuorovaikutuskokemuksen, joka voi aiheuttaa ongelmia tulevaisuudessa (Ahonen, 2015). Viitala (2014) kiteyttää myös moniammatillisuuden tärkeyden, sekä yhtenäisten pedagogisten tavoitteiden tarpeellisuuden. Ahonen (2015) nostaa esille ympäristöjen joustamisen tärkeyden, ympäristöjen on sopeuduttava saamaan erityisyys osaksi arkea. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa lasten osallisuus, sekä aktiivisuus korostuvat (Viitala, 2014).

Ahonen (2015) nostaa esille myös Walkerin ja Berthelsenin tutkimuksen (2008), jossa inklusion näkökulmasta he tarkastelivat yksilön ainutlaatuisuutta korostavaa sosiaalista konstruktivismia. Tutkimuksessa nousi esille riittävän tuen merkitys autistisen lapsen vertaisvuorovaikutuksen onnistumiselle, sekä lähikehityksen vyöhykkeen mahdollisuus inklusiivisessa varhaiskasvatusryhmässä Australiassa (Ahonen, 2015).

Viitala (2014) pohdintaan, olen samoilla linjoilla siinä, että ympäristöllä on merkittävä vaikutus. Juuri hyväksymällä, sekä erityisen tuen tarpeinen lapsi, että sitoutumalla vuorovaikutukseen ja suhtautumalla omiin asenteisiimme ja toimintaamme kriittisesti, saamme toivottuja tuloksia aikaan.

Haastavasti käyttäytyvä lapsi koetaan kuormittavana varhaiskasvatuksen arjessa (Ahonen, 2015). Haastavaksi koetuissa kasvatustilanteissa lapsi saa osakseen huomautuksia ja syytelyä

(Pihlaja, 2007). Viitalan (2014) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan tulisi pyrkiä saavuttamaan lapsessa potentiaali, huolimatta oliko lapsi tuen tarpeinen tai ei.

Kasvatukseen tarvitaan vuorovaikutusta (Puolimatka, 2010). Vuorovaikutus nousi tärkeäksi esimerkiksi haastavan käytöksen, sekä inklusiivisen kasvatuksen pohjalta. Seuraavaksi avaan vuorovaikutuksen käsitettä ja suhteutan sitä tutkimuskirjallisuuden perusteella haastaviin kasvatustilanteisiin.

5.2 Vuorovaikutuksen näyttäytyminen

On todettu myös, että aikuisen ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on merkitys osallisuuteen ja yhteiseen päätöksentekoon (Virkki, 2015). Jotta lapset kokisivat osallisuuden tunnetta, täytyy ilmapiirin varhaiskasvatuksessa olla myönteinen (Venninen ym., 2010). Positiivisella ja lämpimällä vuorovaikutuksella voidaan saavuttaa parempia tuloksia sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi (Ahonen, 2015).

Sosiaalistamisella lapsi oppii lasta ympäröivän yhteiskunnan, kuten varhaiskasvatus instituution, arvot (Puolimatka, 2010). Kielen merkitys vuorovaikutuksessa on merkittävä, koska kieli mahdollistaa omien ajatusten ääni lausumisen (Ahonen, 2017.) Kielen lisäksi nonverbaalinen viestinnällä on suuri merkitys (Ahonen, 2017). Vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa voi tapahtua vertaissuhteissa, ja lapsen ja aikuisen välisenä (Pursi, 2019). Vertaisvuorovaikutuksen avulla voi oppia asioita (Viitala, 2014).

Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on luoda edellytyksiä vuorovaikutuksen ja kommunikaation kehittymiseksi (Strandell 95, Tahkokallion väitöskirjassa, 2014). Oppimista voisi varhaiskasvatuksessa tehostaa leikin avulla, tuomalla leikkiin pedagogista sisältöä, mutta varhaiskasvatuksessa aikuiset eivät problematisoi tai kommunikoi tarpeeksi pelätessään pilaavansa leikin (Tahkokallio, 2014). Tutkimuksen mukaan opettaja työssään ei vuorovaikuta lapsiin suoraan aina ”ohjatun” toiminnankaan aikana, vaan vuorovaikuttaa lähinnä lapsen pyyntöjen kautta, kuten avustaa materiaalien valinnassa, tai puuttuu ongelmatilanteisiin (Tahkokallio, 2014).

Keskustelukumppanin tunnetilaa aistimme nonverbaalisen viestinnän avulla (Ahonen, 2017). Vuorovaikutuksessa on mukana tunneperäinen kokemus, tunteiden ilmaisemista, kokemista ja säätelyä (Viitala, 2014). Jos lapselle ei opeteta kriittistä suhtautumista, hän ei suhtaudu kriittisesti ympärillä olevaan (Puolimatka, 2010). Roos (2015) havaitsi, että osa lapsista

suhtautui kriittisesti piiri-, ja lepoheikkiin, mutta eivät olleet lainkaan ajatelleet, että dialogin keinoin voisivat vaikuttaa päiväkodin struktuuriin. Vuorovaikutuksen avulla kykenemme empatiaan ja lukemaan lapsen tunnetilaa, ajatuksia, käsityksiä, tulkita psykologiselta ja sosiaaliselta kannalta, lasta tulisi ostata tukea myös tavoitteellisesti (Tahkokallio, 2014)

Opetushallituksen teettämän selvityksen mukaan sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen käytettävät menetelmät, sen kummemmin sen vuorovaikutuksellisuutta erittelemättä, ovat usein melko vähän tutkimusperustaisia (Määttä, ym., 2017). Vuorovaikutuksen tunneperäisyyttä tarvitaan, jotta lapsi voi ymmärtää sivilisaation asenteet ja moraaliset käsitykset (Puolimatka, 2010).

Tutkimusta menetelmistä ja niiden vaikutuksista tarvittaisiin enemmän, etenkin niin, että yleistettäviä päätelmiä syntyisi, jotta voitaisiin kehittää koko varhaiskasvatuksen toimintamallia (Määttä, ym., 2017). Ahonen (2017) kuvaa, kuinka teemme päätöksiä toisesta ihmisestä eleiden, ilmeiden ja äänensävyyn perusteella. Opettajan ammattitaito, sekä ryhmäkoko näyttäytyivät tutkimuksissa tärkeinä, etenkin heikon vuorovaikutuksen näyttäytyessä haitallisena sosiaalisemotionaaliselle kehitykselle (Määttä, ym., 2017). Leikki on vuorovaikutuksellinen kokonaisuus varhaiskasvatuksessa, jossa aikuisen ymmärrys leikistä heijastuu niin lasten keskinäisiin, kuin lapsen ja aikuisen välisiin leikinkulkuihin (Pursi 2019). Varhaiskasvatuksen perusteet korostavat aktiivista kasvattajan roolia (OPH, 2018). Dialogisessa vuorovaikutuksessa välitetään siitä, mitä lapsi haluaa sanoa (Olli, 2014). Kommunikoinnissa olisi tärkeää yrittää ymmärtää lasta oikein (Olli, 2014).

5.3 Vuorovaikutuksen näyttäytyminen haastavissa kasvatustilanteissa

Haastava tilanne edellyttää meiltä oman arkikäsityksemme laajentamista (Ahonen, 2015) Bergerin ja Luckmanin (1994) sosiaalisen konstruktivistisen käsityksen mukaan arkikäsityksen ulkopuolelle hyppääminen joko motivoi murtamaan omia käsityksiään, tai sitten suhtautumaan vastentahtoisesti tähän. Vuorovaikutusta kielellisen ilmaisun tukena välittävät äänensävy, sekä eleet (Ahonen, 2015). Varhaiskasvattajan tulisi pystyä joustavuuteen lapsen kanssa, eikä pakottaa johonkin tiettyyn normiin (Pihlaja, 2018). Lapsi tarvitsee tukea aikuiselta itsesäätelytaitojen harjoittelemisessa (Ahonen, 2017). Varhaiskasvatuksen tulisi joustamisen lisäksi pyrkiä ymmärtämään lasta, sekä sallia lapsen negatiivisetkin tunteet (Pihlaja, 2018).

Aikuiselta vaaditaan herkkää havainnointia, jotta lapsen kokemukset tulisivat huomatuksi (Ahonen, 2017; Kurki ym., 2018). Varhaiskasvatuksen opettajan on perehdyttävä erilaisiin kommunikointi keinoihin, kuten kuvien ja tukiviittomien käyttöön, jotta jokainen ryhmän lapsi voisi ymmärtää paremmin ja olla osallisena. (Ahonen, 2015). Kommunikaatiota tukevia menetelmiä on tarjolla paljon (Ahonen, 2017).

Pihlajan (2018) mukaan on syytä pohtia, mitä henkilöstö konkreettisesti tekee haastavissa tilanteissa. Kurki, ym. (2018) tutkimuksessa selvisi, että yksi varhaiskasvattajan vuorovaikutustapa haastavissa tilanteissa oli fyysisyys, eli ottaa lapsi konkreettisesti syliin, turvaan rauhoittumaan ja päästää pois, kun lapsi osoitti rauhoittumisen merkkejä. Aikuiset myös ohjasivat sanallisesti lapsia esimerkiksi keskittymään tuokiolla (Kurki, ym., 2018). Pihlaja (2007) huomasi aikuisten sanallisella vuorovaikutuksella huomauttavan, mitä lapsi teki väärin. Olisi tärkeää pohtia auki, minkälaiset tilanteet saavat aikaan haastavaa käyttäytymistä (Pihlaja, 2018).

Ahonen (2015) huomasi tutkimuksessaan sitoutumisen haastavina pidettyihin kasvatustilanteisiin olevan erityyppistä. Ahonen (2015) tyypitteli vuorovaikutustilanteet, ja tilanteiden läpikäymiseen vaativan sitoutumisen vuorovaikutustyypeiksi, lämpimään vuorovaikutustapaan, ristiriitaiseen vuorovaikutustapaan, tekniseen vuorovaikutustapaan, välttelevään vuorovaikutustapaan ja etäiseen vuorovaikutustapaan.

Johdonmukainen toimiminen koostuu yhteisistä pelisäännöistä, eritoten hyvään yhteistyöhön myös yksittäistä lasta kasvatettaessa (Pihlaja, 2018). Opettajan omalla sosiaalisemotionaalisella osaamisella on merkitystä lasten sosiaalisemotionaaliseen käyttäytymiseen (Koivula ja Huttunen, 2018). Aikuinen saattaa puheviestinnällään syöttää tietoja lapsesta, kuten, että lapsi aina tekee jotain, eikä odota vastausta lapselta (Pihlaja, 2007). Syyt lapsen sosiaalisemotionaalisen tuen tarpeelle voivat johtua myös aikuisen toiminnasta (Ahonen, 2017). Henkilökunnan vaihtuvuuden takia pysyviä vuorovaikutussuhteita on nykyään vähemmän, kuin ennen (Pihlaja, 2007). Pysyvyys olisi olennaista turvallisuuden tunteelle (Pihlaja, 2007).

Lapsen on hankala toteuttaa aikuisen toivetta, jos käsketään olla reipas ja kiltisti, koska toive ei ole tarpeeksi konkreettinen (Pihlaja, 2007). Miksi sinä... -kysymyksen esittäminen lapselle on liian haastavaa, koska on hyvin hankalaa analysoida omia sosioemotionaalisia taitojaan, lisäksi termit ovat liian abstrakteja, että lapsi ymmärtäisi ja sisäistäisi ne (Pihlaja, 2007).

Varhaiskasvattajan olisi tärkeää tunnistaa omia tunteitaan, mutta myös muiden tunteita (Ahonen, 2017). Syytteleminen, toruminen ja kiltteyden vaatiminen kertoo lapselle hänen olevan jollain tapaa raskas ja rasittava (Pihlaja, 2007). Varhaiskasvattajan tulisi omata taidot vahvistaa lapsen itsetuntoa, sekä tukea lapsen minäkäsitystä (Pihlaja, 2018). Tunnetaidot ja sosiaaliset taidot vaativat huomion kiinnittämistä (Ahonen, 2017). Lapsi peilaa itseään työntekijän toiminnan kautta (Pihlaja, 2018). Ahonen (2017) kirjoittaa toimivien sosiaalisten suhteiden tärkeydestä.

Kurki ym. (2018) kuvaavat, että opettajien laatuerojen ja sitä myöten erilaisten vuorovaikutuksellisten tukistrategioiden käyttämistä sosiaalisemotionaalisen tuentarpeeseen, vaatisi vielä lisää tutkimusta. Kasvattajan tulisi luoda toimiva, sosiaalinen suhde lapsiin, sekä aikuisiin (Ahonen, 2017). Vuorovaikutuksessa turvallisen aikuisen kanssa lapsen tulisi saada opetella mistä ”tuntemökyt” tulevat ja miten niitä tulisi käsitellä (Pihlaja, 2018). Varhaiskasvattajan positiivinen, herkkä ja reagoiva vuorovaikutus tekee hyvää lapsen sosiaalisemotionaaliseen kehitykselle (Kurki, Järvenoja, Järvelä, 2018). Sekä Ahosen (2015), että Kurjen, ym., (2018) tutkimuksessa havaittiin eroja varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksellisen toiminnan ympärillä haastavissa kasvatustilanteissa. Aikuisen vuorovaikutuksessa ei saisi näkyä lapsen mahdollinen tuen tarve (Viitala, 2014).

Aikuisen tulisi tiedostaa, että myöntävän kokemuksen saaminen on lapselle tärkeää (Pihlaja, 2018). Ahonen (2014) kuvaa kasvattajan roolia lapsen emotionoiden tunnistamiselle ja lapsen asemaan asettumiselle tasapainoisuudella kohdata tunteenpurkaukset empatian kautta, ei sivuuttamalla lapsen tunnetta ja näin viestimällä, että ”häntä ei auteta emotionaalisen hädän hetkellä” (Ahonen, 2015, s.34). Varhaiskasvattajan empatia lasta kohtaan on erittäin tärkeä taito (Ahonen, 2017).

5.4 Kasvattajien asenteiden näyttäytyminen

Aikuisen asenteet näyttäytyvät verbalisessa vuorovaikutuksessa huokauksina ja lausahduksina, kuten: ”onpa vaikea tapaus” ”tai miksi sinä taas...” (Pihlaja, 2007). Viitalan (2014) etnografisen tutkimuksen analyysissä kävi ilmi kasvattajien toivovan enemmän tottelevaista, kuin osallistuvaa lasta. Näin sanoessaan varhaiskasvattaja tuo esille asennettaan tai uupumustaan (Pihlaja, 2007).

Varhaiskasvatusryhmässä oltiin Viitalan (2014) mukaan lähempänä integraatiota inklusion sijasta. Viitala (2014) perusteli näkemyksensä sillä, että haastavasti käyttäytyvän lapsen odotettiin sopeutuvan heidän järjestelmäänsä sen sijasta, että ympäristö olisi ollut valmis muokkautumaan koko ryhmän tarpeisiin. Ahonen (2015) totesi aikuisjohtoisten käytänteiden aiheuttavan haastavia kasvatustilanteita.

Ahonen (2015) nostaa esiin sosiaalisen konstruktionismin näkökulman avaten sitä Bergerin ja Luckmanin (1966) ajatuksin sosiaalisesta arkielämän todellisuudesta, jossa me huomaamattamme tyypitämme ihmisiä esimerkiksi mieheksi, tai asiakkaaksi ja selitämme hänen käytöstään tyypityksemme kautta. Balanssiteorian mukaan asenteiden logiikka selvenee mustavalkoistamalla maailmaa niin, että kaikki hyvä ja paha liittyy jollain tapaa toisiinsa. Esimerkiksi kasvattaja voi ajatella vilkkaan ja aggressiivisen lapsen olevan jollain tapaa paha ja näin ollen sietää häneltä vähemmän toivottavasta käyttäytymisestä poikkeamista, kuin itseasiassa ”hyväksi” tuntemaltaan sietää (Helkama ym., 2020). Pihlajan (2007) tutkimuksessa lapselta odotettiin hiljaisuutta ja paikallaan olemista päiväkodissakin, se koetaan hyväksi ja hyväksyttäväksi. Ahonen (2015) huomasi haastavien tilanteiden syntyvän juuri silloin, kun sitä lapselta odotettiin, kuten tuokioilla. Tyypitys pätee myös kasvatuksessa, jossa selitämme lapsen käyttäytymistä tulkintamme perusteella, näin ollen voisi väittää, että varhaiskasvattaja on osana luomassa haastavia tilanteita varhaiskasvatukseen (Ahonen, 2015). Rutiinien suorittaminen säästää energiaa (Ahonen, 2015). Ammattihenkilön ei tulisiakaan aina välttämättä tietää lapsen parasta, vaan heittäytyä tietämättömäksi ja sillä tavoin kuunnella lasta (Olli, 2014).

Varhaiskasvatuksessa on havaittu pulmia henkilöstörakenteessa ja työnkuvien selkiyttämisessä (Karila, Kosonen, Järvenkallas, 2017). Kriittiköä on saanut muun muassa se, että lähihoitajan koulutuksella on haettu geneerisyyttä, eli helppoa liikuteltavuutta monipuolisen sosiaali- ja terveystyönsä osaamisen kautta, mutta varhaiskasvatukseen syventyminen näin ollen jää hyvin vähälle (Karila, ym., 2017). Osalla ammattilaisista on ennakkosetelmä, josta lasta katsotaan ensisijaisesti vammansa tai ongelmansa kautta, jonka myötä rangaistukseen johtava käytös tulkitaan vammasta lähtöisin olevaksi, vaikka muilta lapsilta se siedettäisiin (Olli, 2014). Medikaalinen lähestymistapa lisää vamman kautta lapsen kohtaamista (Olli, 2014). Ajatellaan myös, että lapsen ongelmat tulevat kotoa ja johtuvat siitä, asialle ei voi tehdä mitään, lapsi on kuormittava ja sitä pitää kestää (Pihlaja, 2007).

Balanssiteoria asenteiden selkiyttäjänä avaa hieman kysymystä siitä, miksi ennakkosetelmä katsoo lapsen olevan jollain tapaa hyvä tai paha (Helkama ym., 2020). Asenteiden

näyttäytyminen muodostaa kuitenkin noidan kehän, yhden lapsen ympärille, koska vuorovaikutuksessa näkyy kielteiset asenteet ja ne välittyvät niin muuhun henkilökuntaan, kuin lapsiinkin (Pihlaja, 2007). Pihlajan (2007) mukaan yksilöpsykologinen erottelu ja ongelmaan keskittyminen on saanut kritiikkiä erityispedagogiikassa. Tämä näyttäytyy ongelman eristämisenä muusta normista, antaen kaikille ikään kuin esimerkin, jonkalainen kukaan ei halua olla. Ilmiö voidaan koeta uhkaavana, jota taas pyritään selittämään ulkoisilla tekijöillä, kuten perhetaustalla (Pihlaja, 2007).

6 Johtopäätökset

Tähän kirjallisuuskatsaukseen olen kerännyt tutkimusprosessin erivaiheissa aineistoa monipuolisista lähteistä. Tutkielman kautta olen saavuttanut laajemman ymmärryksen haastavan tilanteen käsitteestä, sekä vuorovaikutuksen merkityksellisyydestä haastavien tilanteiden käsittelystä varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseni tuo esille erityisesti menetelmien, vuorovaikutustaitojen ja asenteiden hajanaisuuden, joka vaihtuvan henkilöstön ja muiden johdonmukaisuuteen liittyvien pulmien kautta ilmenee työntekijälle haastavana ja raskaana.

Alaluvussa 6.1 vastaan kirjallisuuskatsauksen ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta tutkimuskysymykseen sen valossa, miten se laadullisen tutkimuksen keinoin näyttäytyy. Alaluvussa 6.2 pohdin aineiston perusteella, mikä voisi selittää haastavan käytöksen näyttäytymistä varhaiskasvatuksessa. Esittelen myös tärkeät lisätutkimuksen aiheet syvällisen pohdinnan turvin. Vastaukset on laadittu siinä laajuudessa, mitä valitsemani aineiston kautta on näyttäytyy.

6.1 Miten haastava käytös näyttäytyy kasvatuksen valossa?

Kirjallisuuskatsaukseni perusteella haastavan käytöksen voi sanoa näyttäytyvän varhaiskasvatuksessa voimakkaina tunteenpurkauksina, varhaiskasvattajan empatiana ja reagoitina sosioemotionaaliseen tuentarpeeseen, myös kasvattajan huokauksina ja huomautuksina ja negatiivisten asenteiden näyttäytymisenä lapseen. Haastava käytös näyttäytyy myös aikuisen joustamattomuutena, ja aikuisjohtoisena toimintana. Haastava käytös näyttäytyy aikuisen tyyppityksenä, muuttumattomina rutiineina ja vaihtelevana ammattitaitona.

Tästä voi päätellä haastavaa käytöstä näyttäytyvän sekä lapsella, että aikuisella. Lapsen haastava käytös johtuu lapsen sosioemotionaalisen tai muun tuen tarpeesta ja aikuisen haastava käytös itsestään selvänä jonkin asian, kuten rutiinin tai normin pitäytymisessä ja siitä kiinni pitämisessä.

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edesauttaa hyvinvointia, antaa tukea, sekä kasvattaa yhdenvertaisesti. Negatiiviset asenteet ja huomautukset lapsille heidän toimiessaan ei toivotulla tavalla ei kuulosta näistä milteen vaihtoehdolta. Negatiivisessa vuorovaikutuksessa kasvattaja siirtää omia maailma- ja arvosuhteitaan ja ennakkoluulojaan ympärillä oleviin.

Tutkielmaa tehdessäni olen ollut mahdollisimman objektiivinen tuottaen silti kriittistä näkemystä vahvoille arvoperustoille, jossa haastavuus nähdään tietynlaisena. Erilaisia prosesseja, jotka uusintavat sosiaalisia rakenteita ovat tutkimuksen mukaan kasvattajien asenteet, sekä menetelmien hajanaisuus ja vuorovaikutuksellisuuden pohtiminen. Kantin filosofiaan peilaten: ihmiseksi kasvetaan kasvatuksen kautta. Tästä voi päätellä, että oikeanlaiset toimintatavat ovat ensiarvoisen tärkeitä työssä varhaiskasvatuksen kentällä.

Vuorovaikutuksen avulla välittyy tunteet niin sanoin, kuin elein ja esimerkiksi kosketus, syliin ottaminen näyttäytyi yhtenä vuorovaikutuksen muotona haastavan tilanteen ratkaisuksi. Kasvattajan aktiivisella roolilla, sekä leikillä voi todeta olevan myönteisiä vaikutuksia lapsen hyvinvointiin.

Tutkimukseni mukaan varhaiskasvatuksen opettajan tulisi osata reflektoida ja tunnistaa omia ja muiden tunteita, sekä osata vahvistaa lapsen itsetuntoa. Varhaiskasvatuksen opettajan tulisi kyetä olla esimerkkinä toiminnassaan, lasten peilaten opettajaa. Varhaiskasvatuksen opettajan tulisi myös luoda toimiva suhde lapseen, sekä antaa lapsen opetella tunteiden käsittelyä. Varhaiskasvatuksen opettajan pitäisi olla positiivinen, herkkä, sekä reagoiva ja kohdata tunteenpurkaukset näyttämättä lapsen tuentarpeisuutta vuorovaikutuksessaan.

Tutkielmani luotettavuutta lisää hyvin monipuolinen aineistoon ja tieteelliseen keskusteluun perehtyminen (Metsämuuronen, 2006). Luotettavuutta tutkimuksessani lisäävät myös hyvät lähdeviittaukset.

6.2 Mikä voisi selittää haastavan käytöksen näyttäytymistä?

Kirjallisuuskatsauksen mukaisia tuloksia peilaten filosofiseen taustateoriaan, voi sanoa kasvatuksen tavoitteiden olevan tarkoituksen mukaista selkiyttää myös sellaisissa tilanteissa, jotka kasvattajat kokevat haastavana. Rousseau'n ajatus lapsen vapaudesta ja sen kautta lapsen kokemasta motivoitumisesta on perusteltua, koska aikuisjohtoisuus luo haastavia kasvatustilanteita. Yhdyn silti Kantin ajatukseen ihmiseksi kasvattamisesta, kurista, luomalla pysyvää struktuuria, mutta joustamalla ja refleктоimalla kasvattajan toimintaa ja tarpeita.

Puolimatkaan (2010) nojaten kasvattajan tulisi saada kasvatettava saavuttamaan tavoitteensa, jotain ei Kantiin nojaten vielä osaa. Sillä emme voikaan vaatia ”kiltteyttä” ja ”reippautta” uusia taitoja opeteltaessa, vaan tuntemalla kasvatettavamme löytää sopivat keinot hänen

motivaationsa ja mielenkiintonsa herättämiseksi, kehumalla, koskettamalla ja vuorovaikuttamalla muutoin saada hänet kokemaan itsensä hyväksi.

Kantiin, Rousseauhun ja Puolimatkaan nojaten moraalimme ja arvomme tulisi ammattihenkilönä olla varhaiskasvatuksen suunnitelman mukaiset siitä huolimatta, mitä itse ajattelemme. Paljastamme henkilökohtaista arvomaailmaamme, jos toivomme lapsen käyttäytyvän vain reippaasti ja kiltisti. Rawlsin ajatuksin, lapsen etu tulisi tulla nähdyksi. Lapsen ja aikuisen välillä vallitsee epäsuhta, ja tutkimuksen mukaan voidaan todeta lapsen osallistuvan aikuisen kanssa dialogiin omista oikeuksistaan vielä hyvin vähän.

Sosiologisen näkökulman perusteella voimme ymmärtää varhaiskasvattajaa hänen tunteissaan ja asenteissaan Bourdieun joukkohabituksen käsitteellä ajatellen, että kiltteyttä ja hiljaisuutta pidetään normina, sen tosiasiaa olematta sitä. Varhaiskasvattaja voi ajatella tuottavansa parempaa yhteiskuntaa vaatimalla normaaliutta.

Näistä voisi yhdessä sanoa tieteelliseen keskusteluun haastavuuden kokemuksen aiheutuminen varhaiskasvatuksessa voi olla kasvattajasta käsin lähtevää painottuen kasvatuksen asenteisiin ja vuorovaikutukseen. Aineistoni tuottaa tieteelliseen keskusteluun näkökulman varhaiskasvatuksen haastavien tilanteiden näyttäytymisestä asenteiden, sopeutumisvaatimuksien, ongelmatyypittelyn ja erilaisuuden hyväksymättömyyteen useiden teorioiden kautta pohdittuna.

Lisätutkimuksen aiheitta olisi määrällisen tutkimuksen keinoin kerätylle aineistolle varhaiskasvatuksen työntekijöiltä esimerkiksi heidän reflektiotaan vuorovaikutukseen, haastavuuteen ja erilaisuuteen liittyvistä asenteista ja kokemuksista ja suhteuttaa sitä esimerkiksi sosiokonstruktivistiseen teoriaan, balanssiteoriaan, Bourdieun joukkohabituksen ajatukseen, sekä Immanuel Kantin ja Jean Jaques Rousseauun ajatuksiin kasvatuksesta. Lisää tutkimusta kaipaisi myös laadullinen, filosofinen tutkimus siitä, mitä näkemykset haastavuudesta ja poikkeavuudesta ovat varhaiskasvatuksessa, ja siitä kuka oikeastaan on haastava tai luo haastavuutta. Tutkia voisi myös yleistettävissä olevia menetelmiä, kuten vuorovaikutustapojen merkityksellisyyttä ja sisäistettävyyttä.

Kirjallisuuskatsauksen mukaan voidaan todeta aikuisjohtoisuuden olevan lisäämässä lapsen sosioemotionaalista tukea tarvitsevia tilanteita. Jos lasta ei osallisteta esimerkiksi dialogisuuden keinoin ja kuunnella aktiivisesti, niin lapsi ei motivoitu ja käyttäytyy haastavasti.

Varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen mukaan lapsen kasvatuksen tulisi olla yhdenvertaista, mutta silti erilaisuutta kohtaan sallitaan negatiiviset asenteet. Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa ei ole mainintaa negatiivisuudesta, ei myöskään positiivisuudesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) mainitaan myönteiset vuorovaikutuskokemukset, jotka edistävät oppimista. Eikö juuri haastavalta tuntuvan tilanteen haluaisi mennä myönteisemmin?

Negatiiviset tunteet ovat sallittuja, mutta se ei saisi saattaa lasta tuntemaan oloaan ei toivotuksi. Aikuisjohtoisuus ja negatiiviset asenteet, huomauttelu ja joustamattomuus saa pohtimaan huumorin merkitystä. Tämän tutkimuksen aineistossa huumori ei tullut millään lailla esille, sen tutkiminen ja liittäminen varhaiskasvatustyöhön olisi perusteltavaa negatiivisuuden ja vaatimusten rinnalle. Ahonen, (2015) on todennut sosioemotionaalisen haastavan käytöksen kuormittavan henkilökuntaa. Yhdeksi merkittäväksi alalta poistumisen tekijäksi on lueteltu myös työn henkinen kuormittavuus (Kantonen, ym., 2020). Voisiko kasvattajan kuormittuneisuus osaltaan olla vaikuttamassa siihen, millaisia haastavia ja kuormittavia tilanteita henkilöstö itse luo.

Tutkimukseni tuloksissa totesin varhaiskasvattajan voivan ajatella joukkohabituksen teorian kautta kasvattavansa hyvää tulevaisuutta kohti vaatimalla kiltteyttä. Voisiko tulevaisuuden normi olla sallivampi yhteiskunta, jossa kaikkien ei tarvitsisi kyetä samanlaisiin suorituksiin?

Voisiko koulutuksessa ja lisäkoulutuksessa tuoda esille inklusion normaaliutta ja sitä, että jokainen on omasta sosiaalisesta lähtökohdastaan normaali (Vehmas, 2005). Sosioemotionaalisista tukea tarvitsevan lapsen normaali on se, minkälainen hän on ja kehitysvammaisen lapsen normaali on hänen lähtökohtansa. Voisiko kiltteys, hiljaisuus asetelman kääntää jotenkin pääläelleen niin, että sen vaatiminen koettaisiin hupsuna ja epänormaalina?

Tutkimukseni tuloksissa olen esitellyt lisätutkimusaiheet. Määrällistä tutkimusta varhaiskasvatuksen henkilöstön tunteista ja asenteista vuorovaikutuksellista haastavuutta kohtaan tarvittaisiin lisää, jotta voitaisiin pohtia laadullisin menetelmin yleistettävissä olevia teorioita ja menetelmiä, joilla positiivisuutta ja joustavuutta voisi lisätä varhaiskasvatuksessa. Kasvatuksen filosofisia teorioita voisi hyödyntää pohtimaan haastavien tilanteiden näyttäytyvyyttä ja sosiologisten teorioiden avulla haastavuutta voisi pohtia sosiaalisessa muodossa ja normaaliudesta käsin lähtöisin olevana. Perusteltua olisi tutkia myös työn kuormittavuuden tunteita siitä näkökulmasta, millaisia haastavia tilanteita aikuinen on itse

luomassa, esimerkiksi etnografisin menetelmin, analysoiden tämän tutkimuksen viitekehyksen avulla.

7 Lähteet

- Aittola, T., (2012) Peter Berger & Thomas Luckmann Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, legitimaatio ja sosialisatio teoksessa Aittola, T. (2012). Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä. [Helsinki]: Gaudeamus.
- Ahonen, L. (2017). Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2015) Väitöskirja Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Acta Universitatis Tamperensis 2115 Tampere University Press, Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma. [Helsinki]: Gaudeamus.
- Blair, K.-S. C., Fox, L., & Lentini, R. (2010). Use of Positive Behavior Support to Address the Challenging Behavior of Young Children within a Community Early Childhood Program. Topics in Early Childhood Special Education, 30(2), 68–79.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, J. T. (2017). Tulevan maisterin graduopas. [Helsinki]: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Holma, K., Kontinen, T., (2005) Filosofinen realismi ja oppimisteoreettinen konstruktivismi toiminnan teoriassa teoksessa Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Kalli, P., Malinen, A., Tynjälä, P., Puolimatka, T., . . . Kontinen, T. (2005). Konstruktivismi ja realismi. [Helsinki]: Kansanvalistusseura.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J., Hankonen, N., . . . Lipponen, J. (2020). Johdatus sosiaalipsykologiaan (11., uudistettu painos.). Helsinki: Edita.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. Eettinen herkkyyys ammatillisessa toiminnassa. Helsinki: Tammi.
- Kalli, P., Malinen, A., Tynjälä, P., Puolimatka, T., . . . Kontinen, T. (2005). *Konstruktivismi ja realismi*. [Helsinki]: Kansanvalistusseura.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S., Pietilä A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen E. 2014. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. Haettu osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/h/0786-5686/25/4/kuvailev.pdf>

- Kanttonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J., & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264-289.
- Karila, K., Kosonen, T., Järvenkallas, S., Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030 Opetusministeriö
- Kivelä, A. (2004). *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulu: Oulun yliopisto
- Kurki, K. (2017). Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations. Oulu: Oulun yliopisto.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: Toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liimakka, S. 2014. Kokemus, tieto ja kokemustieto – esimerkkinä autismi. Teoksessa L. Myyry, S. Ahola, M. Ahokas & I. Sakki (toim.) *Arkiajattelu, tieto ja oikeudenmukaisuus*. Helsingin yliopisto. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja* 18, 162–177. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/144169/AMPB_Juhlakirja.pdf?sequence=1
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos* (2. laitos, 3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. (2017). Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. *Raportit ja selvitykset 2017:17*. Opetushallitus.
- Olli, J., (2014) *Tulla kuulluksi omana itsenään – vammaisten lasten ja nuorten toimijuuden tukeminen* teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen, P., Muranen, P. & Wrede-Jäntti, M. 2014. *Nuoruus toisin sanoen – Nuorten elinolot -vuosikirja 2014*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL_2014_TEE019_09062015.pdf?sequence=5
- Paalasmaa, J. (2016). *Maailman parhaat kasvatusajatukset*. Helsinki: Into.
- Pihlaja, P., *Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet* teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J. & Hiltunen, J. (2018). *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. (2007). 'Behave yourself!' *Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties*. *Disability & Society*. Haettu osoitteesta <https://www-tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/09687590701725518>
- Pikkarainen, E. (2004). *Merkityksen ongelma kasvatustieteessä: Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin*. Oulu: Oulun yliopisto.

- Puolimatka, T. (2010). Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia (2.uud. p.). Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T (2002), Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 33 (2002): 5, 2. artikkeli. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Pursi, A. (2019). *Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rinnalla -hanke (2018–2020) RINNALLA – Taide- ja kerrontalähtöinen mentoritoiminta lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen oppimisen tukijana varhaiskasvatuksessa, haettu osoitteesta <https://sites.utu.fi/rinnalla/>
- Ronkainen Suvi, Suikkanen Asko & Kunnari Marika (2014) Tieteellinen tieto ja tutkimuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Teoksessa R. Muhonen & H.-M. Puuska (toim.) Tutkimuksen kansallinen tehtävä. Vastapaino, 87–118.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Haettu osoitteesta https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Salosaari, U., (2005) Max Schelerin konstruktivismi ja absoluuttiset arvot teoksessa Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, Kalli, P., Malinen, A., Tynjälä, P., Puolimatka, T., . . . Kontinen, T. (2005). Konstruktivismi ja realismi. [Helsinki]: Kansanvalistusseura.
- Seppälä, T., Jasinskaja-Lahti, I., Lipponen, J. & Liebkind, K. 2014. Koettu oikeudenmukaisuus ja syrjintä. Teoksessa L. Myyry, S. Ahola, M. Ahokas & I. Sakki (toim.) Arkiajattelu, tieto ja oikeudenmukaisuus. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 18, 248–292.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/144169/AMPB_Juhlakirja.pdf?sequence=1
- Squires, J., & Bricker, D. (2007). An activity-based approach to developing young children's social emotional competence. Paul H Brookes Publishing.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvanreflektion avulla
- Takala, K. (2014). 3–4-vuotiaiden päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen ilmeneminen ja arviointi liikunnassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H., Huttunen, R., Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ja ohjaamisen perustana teoksessa Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura,

- Kalli, P., Malinen, A., Tynjälä, P., Puolimatka, T., . . . Kontinen, T. (2005). *Konstruktivismi ja realismi*. [Helsinki]: Kansanvalistusseura.
- Valli, R. & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu / virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuksen opettaja -lehti 3/ 2019 Varhaiskasvatuksen arviointi ja kehittäminen – sanoista tekoihin
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. (2018). Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf
- Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Venninen, T., Leinonen, J. & Ojala, M. 2010. ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. *Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Työpapereita 2010:3.
- Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöksi: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. [Savonlinna]: University of Eastern Finland. Toinen lähde.